



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Ämneslärarprogrammet 300 hp

EXAMENSARBETE



"Man måste våga välja bort"

En kvalitativ studie om lärare som undervisar år 7-9
och gymnasiet i religionskunskap

Emelie Strandberg & Linda Jacobsson

Självständigt arbete i religionsvetenskap (61-90) 15 hp

Halmstad 2018-03-03

“Man måste våga välja bort”

En kvalitativ studie om lärare som undervisar år 7-9 och gymnasiet i religionskunskap;
Hur lärares urval är kopplade till läroplanerna och hur lärare uppfattar samt utnyttjar
elevernas redan existerande kunskaper i klassrummet.

Författare: Jacobsson, Linda & Strandberg, Emelie

Termin: HT -17

Kursansvarig institution: Akademin för lärande, humaniora och samhälle

Handledare: Jürgen Offermanns

Examinator: Mats Bergenhorn

Abstract

The aim of this study was to investigate the selections teachers have made from the Swedish curriculum for Religious Education, and explore if there were any similarities or differences between teachers who teach grades 7-9 and upper secondary school. Furthermore we wanted to investigate what previous knowledge the teachers expected from their students and how they took the already existing knowledge with the student under consideration when planning a lesson. The main methods applied were classroom observations and semi structured interviews with six teachers; three from grade 7-9 and three from upper secondary school. We have analyzed the criteria descriptions for the lowest passing grade "E" in both LGY11 and LGR11, as well as the aim of the subject for these two, this in relation to what the teachers have selected and have chosen to focus on in their teaching. The compiled results showed that all teachers have interpreted the curriculum in a manner where they include almost everything from the aim of the subject, but are also selective as to what they focus more on. The results also show that all teachers, in one way or another, inspect and contemplate their student's previous knowledge when planning a lesson or a course. However, they did this in various ways and to different degrees. In conclusion we would like to add that all interviewed teachers were positive to this project since they all expressed the lack of research within this area, and that they experience the similarities between the two curriculums to be strikingly similar.

Keywords: Religionskunskap, religionsvetenskap, läroplan, lärarperspektiv, elevmotivation, förkunskaper.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Bakgrund	2
1.2.1 Religionsvetenskap i skolan	2
1.2.2 Läroplan	3
2. Material och metod	6
2.1 Avgränsning och urval	6
2.2 Metod	7
2.3 Metodkritik	8
3. Teori	10
3.1 Situationsanpassat Ledarskap	10
3.2 Choice Theory	11
3.3 Teorikritik	12
4. Tidigare forskning	14
5. Resultat	17
5.1 Sammanfattning av intervju av lärare	17
5.1.1 Lärare A	17
5.1.2 Lärare B	18
5.1.3 Lärare C	19
5.1.4 Lärare D	20
5.1.5 Lärare E	21
5.1.6 Lärare F	22
5.2 Sammanfattning av observation av klasser	23
5.2.1 Klass A	23
5.2.2 Klass B	24
5.2.3 Klass C	24
5.2.4 Klass D	25
5.2.5 Klass E	26
5.1.6 Klass F	27

6. Analys.....	29
6.1 Lärare A och Klass A.....	29
6.2 Lärare B och Klass B.....	30
6.3 Lärare C och Klass C.....	31
6.4 Lärare D och Klass D.....	32
6.5 Lärare E och Klass E.....	33
6.6 Lärare F och Klass F.....	34
6.7 Högstadiet.....	35
6.8 Gymnasiet.....	36
6.9 Sammanfattande analys.....	37
7. Avslutning.....	39
8. Förslag till vidare forskning.....	41
9. Källförteckning.....	42
10. Bilagor.....	44
10.1 Mailutskick.....	44
10.2 Intervjufrågor.....	45

1. Inledning

Vi anser att religionsämnet är någonting som är essentiellt för ungdomars utveckling av empati och sympati. Med detta i åtanke har vi valt att fokusera vår uppsats på hur lärares urval i religionskunskap är kopplade till läroplanen och hur detta tar sig uttryck i praktiken.

För att utreda detta har vi genomfört sex semistrukturerade intervjuer med sex lärare, varav tre från högstadiet och tre från gymnasiet. Motiveringen bakom detta var att utforska huruvida skillnader finns i religionsundervisningen mellan grundskolan och gymnasiet och hur diskursen kring religionskunskap i klassrummet uppfattas av läraren. Med utgångspunkt i detta har vi valt att fokusera vårt projekt på att jämföra hur elevernas engagemang och intresse tar sig uttryck i praktiken och hur lärarna uppfattar detta.

Innan den här studien påbörjades var vi av uppfattningen att religionskunskap som skolämne har ett bristande intresse hos eleverna, vilket också klassrumsklimatet präglas av. Orsaken till vår inställning beror dels på egna erfarenheter, dels på studier som visar att religionskunskap är ett icke populärt ämne hos elever (Löfstedt 2011: 32). Vidare var en av våra hypoteser att lärarens eget engagemang och intresse för ämnet kan ha ett positivt inflytande på klassrumsklimatet. Med utgångspunkt i läroplanen har vi även jämfört hur lärare har tolkat syftesformuleringen och hur detta yttrar sig i klassrummet.

Som blivande lärare med behörighet på dels gymnasiet, dels högstadiet, anser vi att den här studien är viktig för vår framtida yrkesroll. Med de sex lärare som vi har intervjuat menar vi att vi har fått ett verklighetsperspektiv på de viktiga delar en lärare måste fokusera på. Vår förhoppning är att genom att applicera lärarroller ger det oss utrymme att fundera kring vår egen framtida lärarroll.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka sex lärares urval i läroplanen för religionskunskap i Lgr11 samt Lgy11, därtill försöka utröna om elevernas motivation och förkunskaper har en bidragande faktor i detta urval. Frågeställningarna har formulerats i enhet med intervjufrågorna såväl som observationsmallen och är följande:

- Hur är lärarnas urval inom ämnet religionskunskap kopplade till Lgr11 och Lgy11?
- Hur uppfattar lärarna elevernas tidigare kunskaper inom ämnet religionskunskap i klassrummet?
- Hur anpassar lärarna sitt ledarskap efter elevernas förkunskaper och motivation?

1.2 Bakgrund

1.2.1 Religionskunskap i skolan

Religionskunskap är ett av de ämnen som kanske har debatterats mest som skolämne, både på grundskole- och gymnasienivå. Malin Löfstedt (2011), lektor i religionsdidaktik vid Uppsala universitet, menar att religionsundervisningen historiskt sett har haft en central roll i utbildningsväsendet. Debatten kring ämnet har funnits under lång tid, med tanke på att undervisningen i religionskunskap har formats efter samhällets utveckling. Tankar likande vem som är legitim att undervisa i religionskunskap samt hur religionsundervisningen borde utformas har debatterats flitigt i media, främst efter att Skolverket år 2010 kom med nya förslag på kursplan. Fortsättningsvis anser Löfstedt att det är viktigt att ha kunskaper om religion då vi möter andra människor i vårt mångkulturella samhälle (2011: 9, 23-24). Vi ämnar att hålla med om detta, och anser även att läroplanen är tydlig i sitt syfte:

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald (Skolverket, 2011).

Religionsämnet anses således, enligt Skolverket, vara av vikt för att bredda elevens förståelse av ett mångkulturellt samhälle. Christer Stensmo hävdar i *Pedagogisk filosofi* (2007) att

religionen tidigare har haft en stark betydelse inom utbildning och pedagogik. Dock påpekar han att även om både samhället och skolan har sekulariserats, anses det fortfarande vara en självklarhet att religion ska vara ett ämne som ingår i läroplanen (2007: 61). Vi anser att den här aspekten är av betydelse för vårt projekt, då den motiverar vikten av att väcka intresse hos eleverna i klassrummet.

1.2.2 Läroplan

I vår jämförelse av de två olika läroplanerna (LGY-RK1 och LGR för årskurs 9) har vi begränsat oss till att fokusera huvudsakligen på formuleringarna av syfte samt kriterierna för betyget E. Anledningen till detta är att syftena är som en kortfattad beskrivning av kursen, samt att jämförelsen av betyget E, som är det lägsta godkända betyget en elev kan få, visar vad eleven behöver besitta för kunskaper för att klara respektive kurs.

Syftesformulering för religionskunskap 1 på gymnasiet och religionskunskap för grundskolan innefattar ett flertal likheter. Motiveringen bakom att inkludera just syftesformulering är att den sammanfattar kursens mål relativt kortfattat och möjliggör för en översiktlig jämförelse. Nedan presenteras båda syftesformuleringarna och slutligen i denna del tillkommer ett jämförande av dessa två.

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om religioner och andra livsåskådningar i det egna samhället och på andra håll i världen. Genom undervisningen ska eleverna bli uppmärksamma på hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt. Undervisningen ska allsidigt belysa vilken roll religioner kan spela i samhället, både i fredssträvanden och konflikter, för att främja social sammanhållning och som orsak till segregation. (Skolverket, 2011) Lgr

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa. Kunskaper om samt förståelse för kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltar den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället. Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald (Skolverket, 2011) lgy

Båda läroplanerna beskriver i sin syftesformulering att en religionskunskapslärare bör bearbeta ämnen som utvecklar kunskaperna hos eleverna. Dock poängteras det att kunskaperna ska fördjupas och breddas på gymnasiet. En annan tydlig skillnad är att Lgy belyser vikten av att vara medveten om kristendomens betydelse för det svenska samhället. En likhet som går att observera är medvetenheten om hur religionen spelar en roll i samhället. Dock pekar Lgy på begreppet mångfald, medan Lgr åskådliggör begreppet segregation.

Fortsättningsvis vill vi även lyfta kriterieformuleringar i Lgr11 och Lgy11. Kriterieformuleringarna nedan för betyg E har förenklats, tolkats och gjorts om i punktform med syftet att på ett mer fördelaktigt sätt kunna utföra en jämförelse, underlätta läsprocessen samt konkretisera likheter och skillnader.

HÖGSTADIET

Eleven har:

...Grundläggande kunskaper om kristendomen och de andra världsreligionerna och kan konkreta religiösa uttryck och handlingar inom religionerna + enkla resonemang om likheter och skillnader inom mellan några av dessa religioner.

...Kunskap om hur religioner kan påverkas av/påverka samhällsliga förhållanden och händelser, samt hur enkla resonemang om hur livsfrågor skildras i olika sammanhang + hur identiteter kan formas av religioner och andra livsåskådningar.

...Kunskap om hur de resonerar och argumenterar kring moraliska frågeställningar och värderingar och för enkla resonemang + använder etiska begrepp och modeller på ett i huvudsak fungerande sätt.

...Kunskap om hur de söker information om religioner och andra livsåskådningar + använder olika typer av källor och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans (författarens sammanfattning, Skolverket 2011).

GYMNASIET (RK1)

Eleven kan...

...Översiktligt förklara och analysera världsreligionerna + några livsåskådningar inklusive kännetecknen + förklara dessa i relation till individer, grupper och samhällen.

...Översiktligt förklara likheter och skillnader mellan världsreligionernas människosyn och gudsuppfattningar.

...Kan förklara hur identitet formas i relation till religion och livsåskådning

...Översiktligt förklara hur religion kan förhålla sig till etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.

...Översiktligt förklara olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap + göra en enkel analys av de olika uppfattningarna.

...Översiktligt beskriva vad som utmärker några normativa etiska teorier och modeller + en enkel analys av modellerna + Föra enkla resonemang om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara (författarens sammanfattning, Skolverket 2011).

Både högstadiets och gymnasiets kursplan inkluderar en övergripande kunskap om världsreligionerna. Dock formulerar högstadiets betygskrav detta med utgångspunkt från kristendomen i punkt ett som inleder med att eleven ska ha "Grundläggande kunskaper om kristendomen och de andra världsreligionerna". I en övergripande jämförelse kan ett flertal likheter ses men den största skillnaden som går att observera är gymnasiets fokus på relation mellan religion och vetenskap, samt en djupare analytisk förmåga.

2. Material och metod

Följande del i uppsatsen är en beskrivning av metoden som har applicerats, hur den har utförts och vilket material som har insamlats för analysen. I slutet av denna del tillkommer en kritisk diskussion om urvalet och metoden. Frågorna för intervjun var utformade i linje med norska professorn i specialpedagogik, Monica Dalen (2015), där respondenterna använde sina egna ord och fick möjlighet att prata fritt om ämnet och beskriva specifika klassrumssituationer (Dalen 2015: 36). Vi försäkrade oss även om att varje fråga var tydligt kopplad till studien och att de var relevanta för frågeställningarna som är presenterade i början av uppsatsen.

Som nämnt i inledningen så anser vi att den komparativa analysen är av nytta för oss då vi jämför läroplanerna för högstadiet och gymnasiet i religionsvetenskap med varandra. Syftet med den komparativa analysen är att "jämföra olika texter eller genrer för att undersöka likheter, skillnader eller påverkan mellan dem" (Hellspong 2012: 79). Med hänsyn till våra frågeställningar anser vi att det är tillräckligt att jämföra texterna med utgångspunkt i vad Hellspong beskriver som sammanhanget, innehållet och stilen (Hellspong 2012: 79-80).

Materialet vi har samlat in för analysen består av sex semistrukturerade intervjuer som vi har genomfört med undervisande lärare i religionsvetenskap, dels på högstadiet och dels på gymnasiet, varav tre representerar varje nivå. Fortsättningsvis har vi även utfört sex klassrumsobservationer i samband med intervjuerna, där vi båda har närvarat genom att iakttä och fylla i observationsmall.

2.1 Avgränsning och urval

Med tanke på dels arbetets omfång, dels tidsbegränsningen, har vi fått begränsa oss till sex intervjuer med religionslärare samt sex klassrumsobservationer. För att bespara oss själva tid så har vi personligen kontaktat lärare som vi sedan tidigare har en relation till. Vidare har vi begränsat oss geografiskt för att underlätta projektet transportmässigt. Det som var viktigt för vår studie var att kontakta lika många högstadielärare som gymnasielärare för att underlätta

jämförandet. Det ska även tilläggas att vi har kontaktat fler lärare för intervju, tyvärr hade fyra av de tio tillfrågade inte möjlighet att medverka.

2.2 Metod

Vi anser att en komparativ studie är relevant då läroplanerna (lgr11 och lgy11) är väldigt lika i sin formulering gällande syfte och mål. Med detta i åtanke ville vi undersöka om lärarens diskurs gentemot eleven möjligtvis skiljer sig åt i praktiken mellan högstadiet och gymnasiet och vilka förkunskaper lärarna förväntar sig av eleverna.

För att undersöka detta har vi använt oss av en egenkonstruerad observationsmall, samt förberedda intervjufrågor. Observationsmallen och intervjufrågorna går att finna i bilaga 1. Frågorna var konstruerade i linje med Dalen som föreslår förberedda intervjufrågor men där det även finns utrymme för respondenten att tala fritt kring ett specifikt ämne (Dalen 2015: 35). I linje med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har vi skapat alias för våra respondenter med tillhörande klasser. Detta för att skydda integritet och förhindra att utomstående blir försedda med etiskt känsligt material (Vetenskapsrådet 2002: 12).

Klassrumsobservationer har utförts med tanken om att få en bredare uppfattning om vad som faktiskt undervisas i praktiken och hur elevernas mottaglighet för ämnet är. Vi har observerat vilket urval läraren har inom ämnesområdet samt tolkningen av läroplanen, med fokus på om detta skiljer sig åt mellan högstadiet och gymnasiet. När vi har konstruerat observationsmallarna så har vi dels utgått ifrån teorierna, dels har vi velat ha med urval, kompetensnivå och aktivering. Detta för att vi tror att dessa faktorer kan påverka lärarens ledarskap.

På så vis har vi gjort en *strukturerad observation*, då vi innan vi påbörjade observationerna hade formulerat kategorier vi ville iaktta i klassrummet och där resultatet i sin tur förhoppningsvis skulle berika vår uppsats. Patel och Davidsson tar även upp för – och nackdelar med olika förhållningssätt hos en observatör. Efter noga övervägande kom vi fram till att vi skulle vara *icke deltagande* observatörer, men *kända* under klassrumsobservationerna. Anledningen till det är att Patel och Davidsson lyfter fram

problematiken med att vara okänd, det är svårt att placera sig i ett klassrum fullt med barn utan att eleverna lägger märke till observatören (Patel & Davidsson 1994: 76-84).

2.3 Metodkritik

På grund av tidsbegränsning för projektet har vi fått avgränsa oss vad gäller dels observationerna, dels intervjuerna. Med tanke på det begränsade materialet som ligger till grund för uppsatsen, går det inte att göra ett generellt antagande kring hur lärare tolkar läroplanen samt hur skillnader mellan 7-9 och gymnasiet tar sig uttryck i praktiken. En av våra frågeställningar handlar om hur elevers tidigare kunskaper uppfattas inom religionsvetenskap. Detta blir problematiskt att identifiera genom endast ett observationstillfälle. Dock går det att få en generell uppfattning om hur kunskaperna kommer till uttryck i klassrummet.

Då vi inte har haft tid att intervjua elever, alternativt lämna ut enkäter, har vi valt att fokusera på lärarperspektivet. En kritik som kan föras mot studien är att samtliga högstadielärare är manliga och gymnasielärarna är kvinnliga. Vi tycker det kan vara av intresse att vara medveten om det är en man eller kvinna som har intervjuats och observerats, men eftersom vår intention inte är att anlägga ett genusperspektiv så har vi inte för avsikt att belysa detta närmare. Ytterligare en kritik som kan föras är att vi hade en relation till de intervjuade lärarna, vilket skulle kunna påverka deras svar på våra frågor genom att de ger oss önskvärda svar snarare än ärliga. Vi inser även att det blir en begränsning för uppsatsens trovärdighet att endast fokusera på lärarperspektivet. I avsnittet om förslag till fortsatt forskning kommer vi att tillhandahålla idéer till hur projektet kan utvecklas ytterligare och i det inkluderas ett elevperspektiv.

Avslutningsvis inser vi också begränsningarna med att utföra klassrumsobservation. Även om vi iakttog både lärare och elever, så är det möjligt att vi har missat någonting. Dessutom kan elever och lärare bete sig annorlunda när två utomstående befinner sig i klassrummet, vilket innebär att validiteten till viss del kan ifrågasättas. Davidsson och Patel påpekar riskerna med att det som har observerats inte är representativt. Det finns en osäkerhet i att vi som observatörer inte lyckas upptäcka spontana beteenden i vår klassrumsobservation. Dessutom

ska det tilläggas att det finns en risk att eleverna inte betedde sig naturligt till en början av lektionen då vi agerade *kända* observatörer i klassrummet. Även om Patel och Davidsson menar att eleverna vänjer sig vid observatörernas närvaro efter ett tag, så finns det en risk att vissa elever inte hann vänja sig under det lektionstillfället som vi observerade varje klass på (Patel & Davidsson 1994: 75,84).

3. Teori

3.1 Situationsanpassat ledarskap

Situationsanpassat ledarskap går ut på att olika ledarstilar är bättre i olika situationer. En lärare måste vara flexibel nog att anpassa sin ledarstil till olika situationer som h*n befinner sig i. Situationsanpassat ledarskap handlar alltså om att ledaren (läraren), via signaler från dess omgivning, flexibelt kan anpassa sitt ledarskap till det omgivningen är i behov av i olika situationer (Hersey 1988: 169). Det ska således finnas en medvetenhet hos läraren av att olika bemötanden är nödvändigt för bästa möjliga resultat i olika situationer och mot mottagaren (eleverna). Situationsanpassat ledarskap är en teori som vi tror är relevant för vårt projekt, då vi dels jämför utformningen av undervisning (i enhet med läroplanen) och hur lärandeförutsättningarna skiljer sig åt mellan dessa.

I en modell som är konstruerad av Hersey har vi valt att översätta de olika begreppen som han använder från engelska till svenska. Vi har även valt att utgå från en lärarroll istället för en ledarroll för att förenkla för läsaren. Den teoretiska modellen är skapad för att synliggöra elevens utveckling så att denne kan uppnå sin högsta prestationsnivå inom specifika mål/uppgifter och modellen återfinns i *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (1988: 171).

Den första ledaranpassning som läraren bör praktisera är den *styrande*, vilken i modellen benämns som S1. Här är det bara ledaren som styr. S2 är den *coachande* läraren, vilken bestämmer men låter eleverna få komma med idéer. Den tredje lärarrollen, S3, är den *understödjande*, vilket innebär att läraren fattar beslut i samråd med sina elever. Den *delegerande* läraren benämns som S4 och är den sista lärarrollen. Det är elevernas val hur mycket de vill att läraren ska ha kontroll över situationen, men läraren delar i regel ut mycket ansvar till klassen i fråga. Dessa anpassningar som lärare gör, menar Hersey, är beroende av motivation och kompetens (Hersey 1988: 169).

3.2 Choice theory

År 1998 tog William Glasser fram sin *choice theory*, men det är Jonathan C. Erwins tolkning på den redan existerande modellen som vi har valt att utgå ifrån i den här studien. Vi anser att den beskrivningen är dels enklare, dels lättare för oss att applicera i uppsatsen. Erwin menar att något av det viktigaste för en lärare är att hålla sina elever motiverade i klassrummet. Han anser även att man inte kan beskylla eleverna för att vara omotiverade. Enligt Erwin är alla elever motiverade, men alla är inte motiverade på det sättet som läraren och skolan föredrar. När Erwin talar om motivation nämner han extern motivation och inre motivation. Den externa motivationen bygger främst på belöningar och straff medan den inre motivationen inspirerar den naturliga handlingskraften som finns inom eleverna. Lärarna som föredrar att använda sig av extern motivation har själva ansvaret för att motivera sina elever. De lärare som fokuserar på inre motivation skapar villkor för sina elever att bli motiverade, men deras elever måste ta lite ansvar själva för att kunna bli motiverade. (Erwin 2003: 20)

Då Erwin menar att den inre motivationen är den viktigaste motivationen för elevens lärande har vi valt att fokusera på det. För att kunna jobba med den inre motivationen anser Erwin att lärarna borde implicera choice theory i sitt klassrum. Choice theory består av fem grundläggande behov som utgör källan till att skapa en inre motivation hos eleverna och genom att förstå dessa som lärare kan man skapa ett klassrum där eleverna vill lära sig, uppträder på ett önskvärt sätt mot varandra och mot läraren samtidigt som de presterar högt. De fem behoven innefattar överlevnad, kärlek och tillhörighet, styrka, frihet och nöje och nedan presenterar vi det av dem som vi anser vara relevant för vår studie (Erwin 2003: 20).

Överlevnad är ett grundläggande behov för de flesta människorna, vilket även gäller elever. Lärarna kan hjälpa sina elever att känna en psykiskt och fysisk säkerhet i klassrummet vilket de behöver för att kunna fokusera på sin inre motivation. Något Erwin då nämner som viktigt är att läraren måste upprätthålla riktlinjer för hur eleverna ska bete sig för att klassrummet ska kännas säkert och respektfullt (Erwin 2003: 21)

Kärlek och tillhörighet är ett behov som beror på att vi är formade som sociala varelser och våra relationer har en koppling med vår mentala hälsa. Genom att till exempel lära sig elevernas namn, hälsa på alla eleverna när de kommer in i klassrummet, lära känna läraren personligen och låta eleverna arbeta i grupp, kan läraren skapa förutsättningar för eleverna ska känna sig accepterade (Erwin 2003: 21).

Styrka syftar till att växa som person inom choice theory, detta genom att utveckla sin kunskap så att man kan leva på ett sätt som ökar livskvalitén och självkänslan. För att undvika oönskade scenarion där elever inte kan finna självförtroende genom inläring så kan läraren exempelvis visa olika inlärningsstilar, ge dem fler chanser att visa att de når upp till målen, möta dem på deras nivå och låta dem göra sin röst hörd i klassrummet (Erwin 2003: 21).

Frihet i den här teorin innebär att elever måste få känna att de har friheten att göra egna val. Dock kan de inte göra precis som de vill och med deras beslut kommer också ett visst ansvar. För att tillmötesgå elevers behov av frihet utan att äventyra en god inlärningsmiljö kan läraren bland annat låta dem bestämma platser själva och dela in sig i grupper vid arbeten (Erwin 2003: 21-22).

Nöje syftar till att ha roligt, vilket Erwin menar är grundläggande vid inläring, vilken ålder vi än befinner oss i. Han menar också att det är en biprodukt till de andra grundläggande behoven, och kan läraren skapa ett klassrum där alla behoven blir tillgodosedda kommer förmodligen eleverna uppleva skolan som rolig. Förslag till läraren är att till exempel låta eleverna göra rollspel, spela frågespel (Jeopardy) och ge eleverna gåtor att lösa inom ämnets ramar (Erwin 2003: 22).

3.3 Teorikritik

De teorier som vi har valt att använda i vår studie bär med sig vissa svagheter. Vi menar att både situationsanpassat ledarskap och choice theory kan vara svårt att applicera vid endast ett observationstillfälle per klass. Även om vi till viss del kan bilda oss en uppfattning under intervjun om vilken lärarroll en lärare har anammat som vi kan applicera en teori på, kan vi inte avgöra om läraren i fråga svarar helt sanningsenligt. Även om läraren tror sig svara

sanningsenligt, finns risken att han eller hon inte har en korrekt uppfattningsförmåga kring sitt lärarskap. Dessutom är det svårt för oss att genom en observation avgöra hur många komponenter läraren använder för att skapa en inre motivation hos sina elever.

Vi anser att en diskursanalys hade varit av intresse, men med tanke på tidsbegränsningen och valet av metod anser vi att arbetsbördan hade blivit dels för tung, dels hade analysen blivit för bred. Istället har vi utfört en analys med utgångspunkt i valda teorier på den data som har samlats in.

4. Tidigare forskning

Oss veterligen finns det begränsad forskning kring religionskunskap i klassrummet med ett fokus på lärarperspektivet, vilket har resulterat i att vi har tvingats selektera det som varit relevant från de studier som vi har hittat. Studier som har gjorts på området religionskunskap i skolan har nästan enbart fokuserat på elevperspektivet och värdegrund, medan vårt fokus framförallt har legat på lärarperspektivet. Det finns C-uppsatser som berör ämnet religionskunskap och läroplan, men ingen som har samma utgångspunkt som vår studie.

Kerstin von Brömssen är professor i samhällsvetenskap och utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst i Trollhättan. Hennes forskningsområde inkluderar elevers röster i relation till bland annat etnicitet och kön i samband med religionskunskapsundervisning. Hennes studie *Tolkningar, förhandlingar och tystnader* (2003) innehåller intervjuer med elva elever (ett urval av betydligt fler gjorda intervjuer) där Brömssens fokus ligger på att utforska elevers tal om religion och deras konstruktioner av religionsidentitet som följer. Hon observerade att de elever som var etniskt svenska var avsevärt mer kritiska mot skolans undervisningsform, medan eleverna som inte var etniskt svenska snarare vände kritiken mot sig själva genom att förlägga skulden på sina bristande språkkunskaper och att de därav borde plugga mer. På detta vis vände de etniskt svenska eleverna "felen" i skolan ut från sig själva, medan de som inte var etniskt svenska ansåg att "felen" berodde på dem. De icke etniskt svenska eleverna som von Brömssen har intervjuat tenderar att enhälligt hävda att skolan inte tar tillvara på deras kunskaper om bland annat religion i undervisningen. Även om dessa elever besitter kunskapen om att tala ett främmande språk och leva i ett hem med en annan kultur och religion, så efterfrågar skolan inte dessa kunskaper. Von Brömssen fastslår att även om det råder en mångkulturell skolpraktik så föreligger en svensk hegemoni i många klassrum (von Brömssen 2003: 299-301).

Vi anser att denna forskning kan vara relevant för vår studie då ett mångkulturellt perspektiv tas upp i läroplanerna. Det blir även intressant i hur undervisningen tar sig uttryck i praktiken

gällande uppfattad inställning till ämnet, samt antaganden kring redan existerande kunskap kring religionsämnet. En av våra respondenter som vi intervjuar är lärare på språkintrö-programmet, vilket vi anser är en intressant vinkel att inkludera i vår studie, då läraren undervisar gymnasieelever med grundskolans läroplan.

Christina Osbeck är bland annat docent i religionsvetenskap och hennes forskning riktar sig till religionsdidaktik och värdepedagogik. Hon är verksam vid Göteborgs universitet där hon vid grundutbildningen undervisar blivande lärare i religionsdidaktik. Osbecks intervjuer av fyra religionslärare på gymnasiet presenteras i *Ämnesdidaktiska nsikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Intervjupersonerna är födda mellan 1941 och 1948, vilket innebär att de har upplevt hur ämnet ”Kristendom” utvecklades till ”kristendoms kunskap” som slutligen blev ”religionskunskap” med en objektiv och neutral karaktär. Intressant för vår studie är att Osbeck lyfter fram tidigare studier från 1990 där man har kommit fram till att tillfrågade lärare finner ämnet svårt att bedriva undervisning i. Detta på grund av att samhället ställer krav på att man som lärare ska vara neutral och inneha en objektiv inställning till ämnet gentemot eleverna, samtidigt som eleverna visar sig vara tydligt oengagerade i ämnet (Osbeck 2009: 157-160).

Karin Kittelmann Flensner är likt von Brömssen anställd vid Högskolan Väst där hon har en tjänst som universitetslektor. Hennes forskningsområde berör hur religionskunskap som ämne kommer till uttryck i klassrumspraktiken i en interaktion mellan lärare och elever. Hon har utfört en studie om hur elever pratar om religion i skolan, där hon har som utgångspunkt att undersöka dels vilka förutfattade meningar det finns om ämnet och dels vad det kan bero på. I en intervju av Thomas Melin om hennes studie beskriver hon den som följande:

Att vara religiös framställdes på lektionerna som svårförenligt med att vara en modern, rationell, individualistisk och självständigt tänkande människa. Att inta en ickereligiös och ateistisk position beskrevs däremot som ett neutralt och normalt förhållningssätt till religion. Att denna diskurs var så stark i samtliga klassrum var ett resultat jag inte hade förväntat mig. (Melin, 2015)

I Kittelmann Flensners avhandling (2015) om hur religionskunskaps som skolämne är utformat i det pluralistiska Sverige, bearbetas praktiska exempel från klassrumssituationer,

tolkningar och utformningar av läroplan, existerande fördomar samt diskursen som förs kring religion i klassrummet. Hon menar att i en övergripande studie som utförts i Europa om religionsämnet ser det ut som följande: Det finns ingen religionsundervisning i statliga skolor, det finns men är konfessionell religionsundervisning, eller det finns men är icke konfessionell religionsundervisning. Hon skriver vidare i sin studie att liksom det finns konfessionell och icke konfessionell undervisning inom religionskunskap, finns det även olika pedagogiska förhållningssätt till detta specifika ämne. Den forskning som tidigare förts kring religionskunskap i skolan riktar sig framförallt till hur "klassrumsordningen" är, vilket också känns relevant för vår studie då vi vill se till skillnader i läroplanen, men också hur det faktiskt appliceras i teorin samt hur mottaglig eleverna är för ämnet. Kittelmann Flensner tar upp Ongstad (2012) som redogör för att alla skolämnen är karakteriserade av kommunikativa aspekter och är uppdelade i 5 delar: *Form, innehåll, praktik, tid och plats*. I religionsämnet blir denna aspekt viktig att kommunicera för eleverna för att de ska få en förståelse för dels hur ämnena är kopplade till varandra, och dels hur de är relevanta för en ökad samhällsförståelse.

5. Resultat

5.1 Sammanfattning av intervju av lärare

I nedanstående del medföljer en sammanfattning av de sex lärare vi har intervjuat där alias, kön och nivå för klass är inkluderat. I enhet med intervjufrågor och frågeställningar har vi sammanfattat dessa i syftet att underlätta för läsaren senare i analysen. Anledningen till att lärarna presenteras i den ordning som de gör är att vi genomförde intervjuerna i den ordningen. Vi inser att det kan orsaka förvirring för läsaren att inte ha högstadielärare och gymnasielärare var för sig. Vi tror att föregående intervjuperson speglar våra tankar inför nästa intervjuperson, det vill säga om en lärare i en intervju tar upp en diskussion kring tidsbrist, vill vi undersöka huruvida nästa lärare anser detta vara ett problem.

5.1.1 Lärare A

Alias: Lärare A

Kön: Kvinna

Skola: Gymnasiet

Lärare A arbetar på en gymnasieskola i en stad i västra Sverige och där har hon arbetat som religionslärare i åtta år. Hon undervisar elever som studerar på det estetiska programmet och handelsprogrammet i religionskunskap 1. Lärare A arbetar och strukturerar sin terminsplanering i kursen efter läroplanen, men anser att av både hennes och elevernas erfarenhet så är Gudsbilder ett ämne som får båda parter att tappa intresse för religionsämnet. Detta resulterar i att Lärare A hellre lägger ett större fokus på etik och på de diskussioner som ämnet bär med sig. Lärare A anser även att jämförande mellan religionerna inte är gynnsamt för eleverna.

Lärare A uppfattar sina elevers redan existerande kunskap om religionskunskap som grundläggande, då eleverna brukar ha en lägre kompetensnivå än vad man kan förvänta sig, enligt hennes erfarenhet. Hon menar själv att hon anpassar sitt ledarskap för att eleverna ska kunna uppnå målen. Lärare A anser samtidigt att något som är bra för en elev kan vara givande för fler. Hon väljer då att effektivisera genom att till exempel ge alla elever och inte bara en extra struktur. Hon är även flexibel med hur eleverna presenterar sina kunskaper och känner sig inte tvungen att eleverna måste göra något muntligt, som i svenskämnet, utan gör det som hon tror fungerar bäst för eleverna.

Vidare upplever Lärare A att de svårigheter som finns i undervisningen av religionskunskap framförallt tar sig uttryck i att bekämpa fördomar. Hon anser att det är svårt att bryta fördomarna på ett bra sätt, men poängterar också att det skiljer sig åt mellan klasser. Avslutningsvis försöker Lärare A att känna av om det är ett tillåtande klimat i klassen och om det på så vis finns utrymme för att nyttja elevers redan existerande kunskaper inom en viss religion. Hon vill gärna lyfta elevers erfarenheter från andra kulturer och menar att det är på det sättet som man bryter fördomar.

5.1.2 Lärare B

Alias: Lärare B

Kön: Man

Skola: Högstadiet

Lärare B arbetar med religionskunskap på en högstadieskola, där han bland annat undervisar en klass med elever som går i sjunde klass. Lärare B tar en tydlig ledarroll där det finns en naturlig auktoritet i klassrummet, men samtidigt utrymme för dialog mellan lärare och elev. Han har en grupp med elever där kunskapsnivån skiljer sig märkbart åt, då det finns tre elever i klassrummet med åtgärdsprogram på grund av inlärningssvårigheter, men även ett fåtal elever som befinner sig på en hög kunskapsnivå ämnesmässigt. Lärare B anpassar sin undervisning och prov efter både läroplan och tidigare Nationella prov, där han har ett tydligt fokus på begrepp, samt en kontinuerlig jämförelse mellan de religioner han går igenom. För att eleverna ska kunna uppnå målen menar Lärare B att det viktigaste han kan göra är att inte lura eleverna utan att vara tydlig från början med vad som förväntas av dem. Han menar också att han gör större anpassningar i metodiken än i själva innehållet.

När det kommer till frågan om Lärare B utnyttjar sina elevers redan existerande erfarenheter inom religiositet och kultur menar han att han gärna vill lyfta inifrånperspektiv från elever med kunskap om andra religioner i klassrummet. Han ser det som en tillgång att ha elever från andra religioner i klassrummet och erkänner att de kan ha större kunskaper än honom själv inom vissa områden. Dock poängterar han att det är han och inte eleverna som ska bedriva undervisningen.

Avslutningsvis påpekar Lärare B att det svåraste med religionskunskapsundervisning på högstadiet är tidsbegränsningen. Eftersom det är fyra ämnen som ska fördelas på terminernas veckor i SO (samhällskunskap, religionskunskap, geografi och historia) är det svårt att analysera något på ett djupare plan inom religionskunskapen. Han menar också att det försvinner mycket tid från den redan begränsade undervisningstiden, vilket går till bland annat besök. Lärare B upplever det på så sätt som att skolan hellre tar tid från SO-lektioner än från till exempel svenska och matematik. Samtidigt säger han att SO som ämne är föränderligt, vilket bidrar till att Lärare B ibland pratar på lektioner om något som har inträffat i världen fast att det var genomgång av hinduism som stod på planeringen. På så vis menar han också att man som lärare måste våga att välja bort vissa saker som det tyvärr inte finns tidsutrymme till.

5.1.3 Lärare C

Alias: Lärare C

Kön: Kvinna

Skola: Gymnasiet

Lärare C undervisar i religion på ett elprogram för årskurs tre på gymnasiet. Det är en klass som består av 8 elever, varav samtliga av dessa är killar. Lärare C spenderar inte mer än ett lektionstillfälle per religion när det kommer till genomgång, utan låter istället eleverna läsa själva (på lektionstid) och lägger mer energi på instuderingsfrågor. Lärare C går igenom de fem världsreligionerna och lägger energi på etik (liksom inkluderat i LGY 11), men specialanpassar undervisningstimmar och självständigt arbete efter elevernas behov, då de klasser hon undervisar har praktik andra halvan av skolåret. För att eleverna som Lärare C undervisar ska kunna uppnå målen för godkänt betyg i ämnet så träffar hon varje elev efter

varje provtillfälle. Vid träffen så talar hon om provresultatet för eleven och vad som skulle kunna bli bättre. Tillsammans med eleven så vill Lärare C hitta vägar som gör att han eller hon kan ta sig vidare. Dessutom vägleder hon även de elever som behöver det i hur de ska studera inför prov, till exempel vilka begrepp de ska lära sig istället för att försöka lära in alla begrepp i läroboken.

Elevernas redan existerande kunskap i religionskunskap (i detta fallet kristendom) är väldigt grundläggande och de frågor som Lärare C ställer är inte nyanserade utan väldigt konkreta. Detta beror enligt henne på att hon märker genom en livsåskådnings-uppgift att eleverna har glömt bort mycket av sina kunskaper från grundskolan. De svårigheter som Lärare C upplever med undervisning i religionskunskap är bland annat bristen på engagemang som man kan stöta på hos elever. Avslutningsvis undersöker Lärare C vilka livsåskådningar som finns i klassrummet och drar sig inte för att fråga elever om deras redan existerande kunskaper om religion.

5.1.4 Lärare D

Alias: Lärare D

Kön: Man

Skola: Högstadiet

Lärare D undervisar inte i religion den här terminen, men gjorde det i en årskurs åtta under föregående termin. Då han undervisar i religion gör han det på en högstadieskola i en stad i västra Sverige. Klasserna kan bestå av mellan sjutton till cirka trettio elever. När Lärare D ska gå igenom en ny religion börjar han alltid med att testa deras tidigare kunskaper. Han vill ofta inleda med något tematiskt och föredrar estetiska lärprocesser för att fånga elevernas intresse, vilket kan vara en egen redigerad video med inslag från filmer och musik som visas som introduktion till en religion. Lärare D tycker att det är viktigt att eleverna lär sig att jämföra religioner med varandra och fokus ligger främst på världsreligionerna.

För att eleverna ska kunna uppnå sina specifika mål i ämnet religionskunskap så försöker Lärare D att anpassa undervisningen. De elever som har svårigheter i ämnet får sitta i en grupp med en extra lärare och uppgifterna är formulerade på så sätt att läraren kan se att

eleverna har förstått. I övrigt försöker Lärare D att skapa uppgifter på en nivå som är grundläggande men som ändå kan utvecklas av elever som vill nå ett högre betyg.

Vidare menar Lärare D att det finns vissa svårigheter med att undervisa i religionskunskap. Framförallt anser han att tidsbegränsningen är ett hinder för att undervisningen ska kunna leda till en fördjupad kunskap hos eleverna. Avslutningsvis menar Lärare D bestämt att han inte vill utnyttja elevers redan existerande kunskaper inom en religion då han anser att det är hans jobb som lärare att undervisa och inte elevernas. Däremot är han öppen för att eleverna självmant inflikar med egna erfarenheter från religion och kultur, dock ska inte detta överta undervisningen.

5.1.5 Lärare E

Alias: Lärare E

Kön: Man

Skola: Högstadiet

Lärare E är mentor för en klass i årskurs sju på en liten skola i en mindre ort i södra Sverige. Med den klassen har han fyra lektionstillfällen i veckan. Han har undervisat i samhällskunskap innan han gick över till religion, och ämnet som eleverna ska ha två veckor framåt är etik och moral, vilket innebär att eleverna ägnar cirka åtta lektioner åt detta ämne. Lärare E föredrar katederundervisning, där han står framme vid tavlan och pratar under tiden som eleverna lyssnar och antecknar. Enligt honom föredrar eleverna detta. Till sin hjälp använder han då tavlan att skriva på, men när tekniken fungerar som den ska nyttjar han även powerpoints och videoklipp.

Lärare E väljer att föra en dialog i början av religionskursen för att bilda sig en uppfattning om sina elevers redan existerande kunskaper, vilket han också utgår ifrån då han formar religionsundervisningen. Vidare fokuserar Lärare E på världsreligionerna och då främst på de Abrahamitiska. Dessutom involverar han ett naturvetenskapligt perspektiv i sin undervisning. Lärare E varierar i undervisningssättet för att kunna förmå alla elever att uppnå sina specifika mål. Dessutom har han ett par elever som har anpassat material och som får möjlighet att genomföra proven muntligt medan de andra eleverna gör det skriftligt.

En svårighet som Lärare E anser är den främsta med att undervisa i religionskunskap är de redan existerande fördomar som eleverna får med sig hemifrån och som kommer till uttryck i klassrummet. Han menar att en del elever har svårt för att kunna dra egna slutsatser och tror istället att det som de har fått tilltalat sig är det rätta. Dock menar Lärare E att det är en problematik som han stöter på i alla ämnen och som inte måste vara specifik för just religionskunskap. Avslutningsvis utnyttjar Lärare E elevernas redan existerande kunskaper och ser fördelar med detta i klassrummet. Samtidigt poängterar han att man ska vara försiktig med antaganden.

5.1.6 Lärare F

Alias: Lärare F

Kön: Kvinna

Skola: Gymnasiet

Lärare F är lärare på en vuxenutbildning i en stad i västra Sverige. Hon har arbetat som religionslärare i fyra år och då på två olika skolor. För närvarande arbetar hon på språkintröprogrammet och har där ansvar för två klasser med nyanlända elever. Lärare F undervisar i religionskunskap med utgångspunkt i grundskolans läroplan men har även inslag av gymnasieskolans läroplan. Lärare F uppfattar de redan existerande kunskaperna som relativt grundläggande hos sina elever, med undantag för deras egen trosuppfattning. Fortsättningsvis utgår Lärare F tydligt från Lgr11 och lägger främst fokus på världsreligionerna och etik. För att eleverna ska kunna uppnå målen med godkänt betyg i religionskunskap så får eleverna göra en stor uppgift där islam, kristendom, judendom, hinduism och buddhism ska jämföras med varandra. Lärare F väljer att göra detta istället för prov. Hon vill få fram att de kan visa på likheter och skillnader och att religionen påverkar istället för att visa att de kan grundfakta.

En svårighet som Lärare F ser i klassrummet är ämnet krig och religion. Eleverna hade svårt att se sin egen religion genom ett utifrånperspektiv och hamnade i en försvarsposition. Avslutningsvis blir det en naturlig del i undervisningen att Lärare F utnyttjar sina elevers redan existerande kunskaper inom religioner.

5.2 Sammanfattning av observation av klasser

I den här delen presenteras de klasser som observationerna grundar sig på. Varje klass har observerats av oss båda och det vi har lagt fokus på och uppfattat genom iakttagelse framkommer i den ifyllda observationsmallen för varje klass.

5.2.1 Klass A

Alias: Klass A

Antal elever: 25

Nivå: Gymnasiet

Klass A är en gymnasieklass med inriktning Estet, dans/konst i årskurs 3 och består av 25 elever varav 23 tjejer och två killar. Eleverna var inte speciellt delaktiga under lektionstillfället, där ämnet etik behandlades, och läraren hade under 70 minuters tid en föreläsning om olika modeller inom etik. Föreläsningar är något som eleverna har efterfrågat enligt läraren, men Lärare A avrundade ändå med en kort diskussion innan lektionens slut där samtliga elever verkade vara engagerade i ämnet. Klassrumsklimatet var lugnt, men eleverna var distraherade av iPads och mobiltelefoner. Dock hade läraren allas uppmärksamhet vid ett tillfälle då hon berättade om en personlig erfarenhet. I slutet av lektionen låg en elev över sin del av bordet och sov. Under lektionen ställde Lärare A fem frågor till sina elever (där gensvaret är lågt) och eleverna ställer fem frågor till läraren som rör ämnet etik.

Klass	Antal elever	Lektionstid	Introduktion/ Ämne	Aktivering	Klimatet	Elevroll/ Läraryroll	Hög eller låg kompetens/ kunskapsnivå
Gymnasie klass	25	70 minuter	Etik	Föreläsning	Oengagerat	Antingen driven eller oengagerad. Styrande läraryroll	Grundläggande kompetensnivå

5.2.2 Klass B

Alias: Klass B

Antal elever: 19

Nivå: Högstadiet

Klass B är en högstadielklass som består av 19 elever i årskurs 7, nio killar och tio tjejer. Lektionen som observerades varade i 60 minuter utan paus och där hinduism var ämnet. Läraren började lektionen med en repetition av föregående lektion genom att dels återberätta själv, dels ställa frågor till eleverna som de fick besvara. Det var främst ett par elever som var aktiva under frågeställningarna. Efter repetitionen återgick läraren till sin powerpoint och under tiden läraren pratade så skrev eleverna av texten från tavlan i sina häften. Klimatet i klassrummet var lugnt. Eleverna satt i en formation som av en hästsko med ett par bänkar i mitten och läraren gick runt bänkarna i mitten och höll på så vis en nära kontakt med alla eleverna under tiden han pratade. Motivationen till att eleverna var placerade som en hästsko var enligt läraren att ingen skulle känna att man hade någon bakom ryggen. Läraren visade en tydlig ledarroll men kunde samtidigt föra en kamratlig dialog med eleverna. Avslutningsvis aktiverades eleverna genom ett begreppstest där de fick öva på sina kunskaper inom hinduismen. Under de 60 minuterna ställde läraren sexton frågor till sina elever och eleverna ställde tio frågor till läraren.

Klass	Antal elever	Lektionstid	Introduktion/ Ämne	Aktivering	Klimatet	Elevroll/ Läraryrroll	Hög eller låg kompetens/ kunskapsnivå
Årskurs 7	19	60 minuter	Repetition / föreläsning Hinduism	Övning på begrepp	Lugnt / kamratligt	Hög kunskap vs låg kunskap. Styrande läraryrroll.	Grundläggande kompetens

5.2.3 Klass C

Alias: Klass C

Antal elever: 8

Nivå: Gymnasiet

Klass C som observationen har utförts på består av åtta elever, varav fem tillhör elprogrammet och tre tillhör VVS - och fastighetsprogrammet där alla var killar. Lektionen, som varade i 60 minuter, började med att läraren visade en film om Islam som varade i 20 minuter. Efter filmens slut blev eleverna tillbedda att arbeta med instuderingsfrågor om kristendom för att de veckan därpå skulle kunna fortsätta där filmen slutade - med islam. Klimatet i klassrummet karaktäriserades av ett lugn med humoristiska kommentarer, men samtidigt uppmärksamhet gentemot läraren. Läraren gav ett intryck av att ha en tydlig ledarroll då eleverna gjorde det de ombads att göra utan att visa någon motvilja. Under den 60 minuterna som lektionen varade ställde läraren inga frågor till eleverna som rörde ämnet kristendom eller islam och eleverna ställde heller ingen fråga till läraren.

Klass	Antal elever	Lektionstid	Introduktion/ Ämne	Aktivering	Klimatet	Elevroll/ Läraryroll	Hög eller låg kompetens/ kunskapsnivå
Gymnasie klass	8	60 minuter	Kristendom/ Islam	Instuderings - frågor	Avslappnat men något disträ.	Grupperat men trevlig stämning. Understöddjan de läraryroll.	Grundläggande kompetens

5.2.4 Klass D

Alias: Klass D**Antal elever:** 26**Nivå:** Högstadiet

Observationen som ligger till grund här gjordes på en klass i årskurs sju, bestående av tolv tjejer och fjorton killar, på en skola i en stad i västra Sverige. Lektionen varade i 50 minuter och började med en kort muntlig repetition om judendomen. Därefter förklarade läraren att eleverna skulle göra ett grupparbete där varje grupp skulle skriva om en högtid inom judendomen. Innan läraren lottade grupper gav han ett eget exempel på en högtid, vilket i det

här fallet var julafton. Eleverna fick då berätta om sina erfarenheter av julafton, vilket sedan följdes av att de fick en kort genomgång av högtiderna. Läraren lottade ihop sex grupper, men eleverna fick tillsammans i grupperna välja högtid själva. Innan de fick gruppera sig och börja planera hur de skulle fördela arbetet med fördjupningsuppgiften så visade läraren förslag på filmklipp som eleverna kunde titta på för att få inspiration. Läraren länkade även till sidan Bibeln.se. Klassrumsklimatet var lugnt och hade en kamratlig atmosfär. De flesta eleverna hann sätta igång med sitt arbete. Läraren efterfrågade mycket vad de kunde och visste och ställde på så vis fjorton frågor till sina elever. Det var främst samma elever som ville besvara repetitionsfrågorna i början av lektionen, medan genväret var högre av elever som ville berätta hur de firar jul. Eleverna ställde inte några frågor till läraren under den observerade lektionen.

Klass	Antal elever	Lektionstid	Introduktion/ Ämne	Aktivering	Klimatet	Elevroll/ Läraryroll	Hög eller låg kompetens/ kunskapsnivå
Årskurs 7	26	50 minuter	Judiska traditioner	grupparbete	Avslappnat	Ingen tydlig elevroll. Coachande läraryroll	Grundläggande kompetens

5.2.5 Klass E

Alias: Klass E

Antal elever: 18

Nivå: Högstadiet

Klass E är en sjundeklass som går på en mindre F-9 skola i en liten ort i södra Sverige. Klassen består av 18 elever, varav 10 stycken är pojkar och 8 stycken är flickor. Lektionen som observerades varade i 60 minuter och läraren började med att dela ut häften som eleverna skulle jobba med den kommande veckan då han är på semester och de har vikarie. Därefter bad han dem att själva dela in sig i fyra grupper så jämnt fördelade som möjligt. Uppgiften de sedan fick var att tillsammans komma överens om ett antal dilemman, vilket i det här fallet gick ut på att rangordna vilka ”livskriser” de sympatiserade med mest och minst. Det blev

ljuddiga diskussioner och det var tydligt att eleverna inte alltid höll med varandra. Efter att de fått ett par minuter till diskussion hade alla grupper ändå kommit överens och kunde sedermera redovisa sina resultat. Läraren ställde fyra frågor till sina elever som rörde ämnet etik och moral i början av lektionen och det var samma elever som ville besvara frågorna. Under lektionens gång ställde eleverna tio frågor till läraren.

Klass	Antal elever	Lektionstid	Introduktion /Ämne	Aktivering	Klimatet	Elevroll/ Lärarroll	Hög eller låg kompetens/ kunskapsnivå
Årkurs 7	18	60 minuter	Uppstart Etik och moral	grupparbete	Pratigt och lite ofokuserat till och från	Uppmärksamhet - sökande elever / lugna elever. Coachande /styrande lärarroll.	Grundläggande kompetens

5.1.6 Klass F

Alias: Klass F

Antal elever: 6

Nivå: Gymnasiet

Klass F består av sex elever, varav fem är killar och en tjej, i 17-årsåldern där samtliga elever kommer ifrån olika sammanhang och kulturer. Den observerade lektionen varade i 70 minuter och inleddes med en kort fråga om vad etik innebär. Detta följdes upp av en 45 minuters lång aktivering där eleverna skulle göra ställningstagande för olika påståenden om vad de ansåg var

rätt eller fel. Eleverna var engagerade i övningen och diskussioner följdes efter varje påstående där det blev synligt att klassrumsklimatet var tillåtande för skiljande åsikter.

Klass	Antal elever	Lektionstid	Introduktion/ Ämne	Aktivering	Klimatet	Eleveroll/ Läraryroll	Hög eller låg kompetens/ kunskapsnivå
Språkintro (gymnasie- elever)	6	70 minuter	Ämne: Etik Intro: vad är etik?	Värderingsövning (rätt/fel). Kort film med diskussion	Avslappnat	Trygga i sin uppfattning. Coachande läraryroll.	Väldigt grundläggande

6. Analys

I vår analys har vi valt att först presentera och analysera varje lärare tillsammans med sin klass enskilt under en egen rubrik. Det tillkommer även kopplingar mellan lärare och klasser där likheter eller skillnader har blivit tydliga för oss. Vidare har vi valt att analysera högstadiet och gymnasiet för sig. Analysen avslutas med en sammanfattning där materialet kommer att ställas i kontrast mot varandra i samband med frågeställningarna. Vi har valt att inte analysera lärare och klass för sig, utan istället har vi utgått från en komparativ analys. Vi har även använt oss av diagram med syftet att belysa likheter och skillnader för läsaren.

6.1 Lärare A och Klass A (gymnasiet)

Enligt situationsanpassat ledarskap och den modell Hersey har utvecklat så har efter vår observation och tolkning Lärare A anammat den *styrande* lärarrollen. Lärare A verkar själv medveten om detta i intervjun. Hon formar sina lektioner efter elevernas önskemål och utgår ifrån en katederundervisning där hon står i centrum. Under de 70 minuter långa lektionstillfället spenderade hon 60 av dessa med att föreläsa om ämnet etik medan eleverna hade som uppgift att lyssna och anteckna. I vår tolkning av Lärare A:s lärarroll, samt hennes uppfattning om elevernas redan existerande kunskaper, finns det belägg för att påstå att hon har en *styrande* lärarroll. En annan faktor som spelar in i detta kan i observationen ses vara bristen på elevernas engagemang och intresset för religionsämnet.

Vidare menar vi att bristen på engagemang och intresse hos eleverna kan bero på att Lärare A inte har lyckats med att frambringa en inre motivation hos eleverna som Erwin förespråkar.

Detta tydliggörs för oss genom att eleverna är distraherade av tekniska hjälpmedel som missbrukas (eleverna spelar spel och är inne på sociala medier). Dock fick Lärare A alla elevers uppmärksamhet då hon berättade om en personlig erfarenhet gällande ämnet etik. Vi menar att Lärare A medvetet eller omedvetet har anspelat på elevernas *tillhörighet* genom att låta dem lära känna henne mer personligen.

Lärare A väljer att lägga ett större fokus på vissa delar än andra ur Lgy11, till exempel etik. Anledningen till detta är att hon upplever sina elevers intresse vara större för etik än till exempel gudsbilder. Vår egen reflektion kring detta blir att Lärare A inte vill att religionsämnet ska framstå som tråkigt och ensidigt, utan att eleverna ska tycka att det är roligt. Det blir extra tydligt när hon i intervjun uttrycker sitt eget intresse för gudsbilder och jämförande mellan världsreligionerna.

Avslutningsvis ansåg Lärare A i intervjun att bristen på engagemang i klassrummet inte var en svårighet i undervisandet av religionskunskap. I slutet av lektionen introducerade hon en övning för eleverna där det tydliggjordes muntligt hur mycket eleverna hade uppfattat från lektionen, där det visade sig att majoriteten hade förstått grunderna.

6.2 Lärare B och Klass B (högstadiet)

Lärare B har även han i vår tolkning av Herseys teori anammat en *styrande* lärarroll. Precis som Lärare A föredrar också Lärare B en katederundervisning (enligt elevernas önskemål) där han föreläser för klassen och använder sig av Powerpoint där eleverna ska anteckna. Dock engagerar han eleverna på ett annat sätt, genom att bland annat ställa betydligt fler frågor till sina elever. På så vis bildar sig Lärare B en uppfattning om elevernas redan befintliga kunskaper under hela lektionens gång. Frågorna som Lärare B ställer till sina elever synliggör ett tydligare engagemang hos Klass B jämfört med Klass A.

Fortsättningsvis anser vi att Lärare B medvetet försöker att skapa en trygg atmosfär i klassrummet, där eleverna kan känna en *tillhörighet*. Detta blir tydligt för oss när Lärare B förklarar att placeringen av bänkarna är placerade på ett sådant sätt att ingen elev får en annan elev i ryggen, utan alla kan få ögonkontakt med varandra utan att behöva vända sig om.

Vidare skall eleverna placera sig på en ny men valfri plats vid varje nytt lektionstillfälle, där motiveringen bakom detta är att främja ett vänskapligt klassrumsklimat. Erwin (2003) förespråkar *överlevnad, tillhörighet, styrka och frihet* för att öka den inre motivationen och skapa goda inlärningsmöjligheter. Vi menar att Lärare B, med tidigare formulerade argument, får med komponenter av dessa beståndsdelar i sitt klassrum.

Lärare B skiljde sig något från övriga lärare då han belyste komplexiteten med religionsämnet och dess påverkan på samhället. Ett exempel på detta beskriver han under intervjun då han har planerat en lektion om hinduism, men blir tvungen att tänka om i sin lektionsplanering då det kan förekomma något samhällsaktuellt som han vill lyfta i klassrummet. De punkter som inte kommer på tal i någon av intervjuerna rör sig om moraliska föreställningar och värderingar, samt kritisk källsökning. Vi tycker att det blir av intresse att de inte lyfter detta då elever dagligen utsätts för media och den bild som framställs av olika religioner i dessa forum.

Avslutningsvis tar det sig uttryck i Lärare Bs Powerpoint-presentation och avslutande aktivering att han anpassar urvalet efter vad läroplanen innefattar. Hans prov är också utformade efter en modell som liknar tidigare nationella prov. Detta uttryckte Lärare B i intervjun där motiveringen för detta val var dels att eleverna skulle vara förberedda på kommande examination, dels för att underlätta sitt eget rättningsarbete.

6.3 Lärare C och Klass C (gymnasiet)

Till skillnad från Lärare A och Lärare B använder sig Lärare C av en *understödjande* lärarroll i klassrummet. Detta tror vi beror på att klassen består av så pass få elever som åtta stycken, där eleverna också studerar på ett praktiskt program. Med utgångspunkt i vår observation så bildar vi oss uppfattningen om att eleverna är tillbakadragna och inte uttrycker ett tydligt engagemang där målet är att nå ett högt betyg i ämnet. Med detta i åtanke blir vår analys att Lärare C tar på sig en *understödjande* lärarroll för att uppmuntra det engagemang som finns inneboende hos eleverna. Detta engagemang som Lärare C försöker väcka genom att anta den *understödjande* lärarrollen går också att finna i studier som Osbeck (2009) lyfter fram från 1990 där intresset framhävs som en svårighet i undervisningen av religionskunskap.

Vidare går det enligt oss att applicera vissa beståndsdelar från Erwins (2003) tolkning av Choice Theory på observationen. Vi kan bland annat se en tydlig *frihet* för eleverna gällande aktivering och placering. De får själva välja arbetspartner, alternativt jobba ensamma. Den här friheten anser vi skapar ett avslappnat klassrumsklimat och är välfungerande, vilket kan bero på att de går sista året på gymnasiet och har en högre mognadsnivå. Dessutom skapar Lärare C en *tillhörighet* i klassrummet genom att prata avslappnat och på ett personligt plan med eleverna. Det blir märkbart för oss observatörer att läraren tycker om sin klass.

Likt Lärare A lägger Lärare C ett större fokus på etik. De skiljer sig dock från varandra genom att Lärare C har en mer positiv syn på komparativa metoder. Lärare C anpassar inte sitt urval efter elevernas intresse, utan har en tydligt koppling till Lgy11. Vidare väljer Lärare C att anpassa sin undervisningstid till självständigt arbete för eleverna, vilket vi upplever vara ett bättre alternativ än att Lärare C enbart katederundervisar. Vår egen reflektion kring varför Lärare C, likt Lärare A, har ett större fokus på etik är att eleverna behöver utveckla sin diskussionsförmåga, vilket vi tror kan utvecklas i ämnet etik.

Avslutningsvis anser vi att den här klassrumsobservationen blev begränsad då en tredjedel av lektionen gick åt att titta på en introducerande film om islam och därefter fick eleverna tid till självstudier. Med tanke på denna observation fick intervjun en större roll, där det framkom att Lärare C var noga med att se till sina elevers redan existerande kunskaper och märkte att den var grundläggande. Av hennes erfarenhet finns det även en förvirring kring varje elevs livsåskådning, där hon ställer sig frågan ”... vad är det de tror att de tror?” (Lärare C). Frågan hon ställer sig, anser vi, speglar hennes urval och vilka förväntningar hon har på sina elever.

6.4 Lärare D och Klass D (högstadiet)

Lärare D skiljer sig från tidigare nämnda lärare, då enligt vår analys, han besitter en *coachande lärarroll*. Lärare D är noga med att det ska vara en trevlig stämning i klassrummet, samt att elevernas redan existerande kunskaper ska synliggöras. Det visar sig även genom den introducerande uppgiften, där eleverna ska dela med sig av sina egna erfarenheter och tankar,

kring en religiös tradition som har valts ut av läraren. Det är Lärare D som har valt ut ett specifikt ämne, samtidigt som han är öppen för elevernas tankar och idéer och på så vis anpassningsbar.

Enligt oss är klassrumsklimatet präglats av *kärlek och tillhörighet* (Erwin 2003: 21). Detta grundar vi på att Lärare D verkar ha en god relation till sina elever och är mån om att eleverna ska känna sig trygga i klassrummet. Han är även positivt inställd till grupparbete, vilket vi tror bidrar till att eleverna känner en viss *frihet* då de själva får välja grupper. Vidare anpassar Lärare D sin undervisning så att inlärningserfarenheten präglas av *nöje* genom att arbeta med estetiska lärprocesser. Detta kommer till uttryck i intervjun och är ett medvetet val från Lärare D som själv yttrar ett intresse för bland annat drama.

Avslutningsvis har Lärare D gjort ett aktivt val att inte utnyttja sina elevers redan existerande erfarenheter kring en viss religion, då han anser att det är hans jobb som lärare att förmedla kunskapen, vilket är olikt de övriga fem respondenternas inställning. Vi anser att genom att ge möjligheten till eleverna att dela med sig av tidigare erfarenheter och kunskaper kring religiösa traditioner, kan det främja den inre motivationen.

6.5 Lärare E och Klass E (högstadiet)

Lärare E pendlar växelvis mellan två olika lärarroller; den *styrande* och den *coachande* lärarrollen. Precis som Lärare A och Lärare B föredrar Lärare E en katederundervisning där föreläsning står i fokus. Enligt honom är detta vad eleverna föredrar. Under lektionsobservationen kunde vi som observatörer också uppfatta inslag av den *coachande* lärarrollen där Lärare E visar en viss öppenhet för elevernas inflytande av lektionsutformningen. Det är dock den *styrande* lärarrollen som är dominant i Lärare E:s undervisning.

Vidare blir det också tydligt för oss som observerar att Lärare E vill implicera *frihet* i klassrummet. Dock fallerar detta, vilket vi tror kan bero på att eleverna inte är tillräckligt mogna för att kunna hantera det ansvaret som följer med friheten. Fortsättningsvis anser vi att bristen på *tillhörighet* kan vara en bidragande faktor till ett vad vi anser vara oroligt

klassrumsklimat. Ytterligare en aspekt som Erwin (2003) diskuterar är *överlevnad*, vilket vi anser inte tillgodoses i klassrummet. Det blir för oss tydligt när eleverna själva får välja grupper och de placerar sig med andra elever som de inte klarar av att samarbeta med, vilket i sin tur resulterar i att en elev lämnar klassrummet gråtandes.

Avslutningsvis lyfte Lärare E under intervjun fram problematiken med att undervisa i religionskunskap med hänsyn till de redan existerande fördomar och kunskaper kring traditioner som elever tar med sig hemifrån. Vi anser att med denna medvetenhet borde Lärare E bära i åtanke den beståndsdel Erwin (2003) lyfter fram gällande *kärlek och tillförlitlighet* samt *överlevnad*. Vi tror att genom att skapa ett tryggt klassrumsklimat är detta en problematik som till stor del går att undvika.

6.6 Lärare F och Klass F (språkintro)

När vi har bedömt vilken lärarroll som Lärare F besitter, har vi precis som med föregående lärarbeskrivningar utgått från våra intervjuer och observationer. På så vis kan vi dra slutsatsen att Lärare F går att identifiera med den *coachande* lärarrollen (likt Lärare D och Lärare E). Lärare F spenderar hela sin undervisningstid genom att på diverse sätt aktivera sina elever och låta dem komma med inslag och idéer kring ämnet etik. Majoriteten av lektionstiden spenderades åt en värderingsövning där eleverna skulle göra ställningstagande kring etiska dilemman. Efter varje dilemman följde en diskussion där eleverna fick påverka vilken riktning de ville att den skulle hamna i och Lärare F fungerade som en coach. Dessutom har vi observerat att Lärare F är den lärare som konkret arbetar med både syftesformulering och samtliga betygskriterier inom religionsämnet. Dessutom inkluderar Lärare F även betygskriterierna från Lgy11. Detta tror vi beror på att hon är utbildad gymnasielärare, samt att hon har haft samma klass under två års tid i religionskunskap och således ställer högre krav på sina elever.

Fortsättningsvis kunde vi som observatörer uppfatta en ömsesidig *kärlek och tillhörighet* i relationen mellan Lärare F och eleverna. Lärare F var inkännande för klassrumsklimatet och elevernas dagsform, vilket också speglades i elevernas öppenhet och respons för övningen. Trots elevernas olika bakgrund kunde vi uppfatta att det fanns en respekt för olika åsikter och

en nyfikenhet för resonemang bakom dessa. Till skillnad från Klass E fungerade *frihet* bättre då eleverna tog ett moget ansvar samtidigt som man inte grupperade sig. Dock ska det tilläggas att det endast var sex elever i Klass F, vilket förmodligen bidrog till en mer avslappnad stämning.

Sammanfattningsvis bygger Lärare F:s utformning av undervisningen till stor del på elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Dock finns det fördomar som hon behöver motverka i form av hur utomstående uppfattar till exempel terrororganisationer kopplade till religion. Hon upplever det som att eleverna tar på sig en försvarande roll på grund av att de känner sig attackerade. Detta tog sig uttryck i en klassrumssituation där IS kom på tal och det blev en tryckt stämning i klassrummet. Lärare F upplevde därför att hon behövde implementera ett nytt delmoment som fokuserar på ”religion och krig” (där olika religioner tas upp). Vi upplever att detta visar på en god relation och ett välmenande där Lärare F försöker tillgodose den kunskap som hon anser att eleverna saknar.

6.7 Högstadiet

De högstadielärare som har intervjuats arbetar samtliga för att deras elever ska uppnå sina egna specifika mål inom religionskunskapsämnet. Lärare B är tydlig i sin dialog med eleverna och uttrycker sig som följande: ”De ska veta vad som förväntas av dem” (Lärare B). Han har uppfattningen att genom en ärlig kommunikation med sina elever kan samtliga uppnå vad de förväntar av sig själva. Vidare lägger Lärare B ett stort fokus på att eleverna ska kunna jämföra religioner med varandra. Detta framgick tydligt under observationstillfället, då han under sin genomgång om hinduism drar paralleller till buddhism. Stöd för sitt fokus på jämförelser finner han i Lgr11.

Lärare D arbetar även han med att upprätthålla en god kommunikation med sina elever. Detta tar sig uttryck genom att han är uppmärksam på deras behov, skapar förutsättningar för de elever som behöver mer stöd, men också för de som är självständiga. Till skillnad från Lärare B och Lärare D arbetar Lärare E på ett sätt där han gör en anpassning för hela klassen. Eleverna examineras i många fall muntligen i hans religionsmoment. En kritik som kan föras

mot denna anpassning är att de elever som är tryggare med att uttrycka sig i skrift blir negativt påverkade då de, enligt oss, kan uppleva det som att de inte får bevisa sin sanna kunskap.

Sammanfattningsvis kan vi observera utifrån intervjuer och klassrumsobservationer att samtliga intervjuade högstadielärare uttryckligen arbetar med grundläggande kunskaper inom världsreligionerna, inkluderat en komparativ metod. Enligt oss är det ett välfungerande upplägg där högstadielärarna verkar ha en god kommunikation med sina elever, samt att de involverar dem i undervisningen. Detta är något som vi som blivande gymnasielärare vill anamma, då vi tror att det bidrar till en god klassrumsdynamik och mer engagerade elever. Vi vill således motbevisa Löfstedt (2015) i hennes uttalande kring att religion är ett icke populärt ämne hos elever genom att kontinuerligt motivera våra elever.

6.8 Gymnasiet

De gymnasielärare som har intervjuats arbetar alla på olika sätt med hur elever ska uppnå sina egna specifika mål inom religionskunskap. Lärare A försöker att effektivisera sina examinationsformer genom att variera mellan muntligt och skriftligt. I de flesta fall får eleverna välja vilket de föredrar, vilket vi tror bidrar till trygga lärandeförutsättningar. Lärare A ifrågasätter läroplanen gällande jämförandet mellan religioner och fokus på gudsbilder. Förklaringen till detta är att hon inte kan förstå vad det gynnar eleven att jämföra då alla religioner är unika. Lärare C har ett annorlunda tillvägagångssätt gentemot Lärare A, då hon väljer att efter varje provtillfälle sitta ner med varje elev för att tillsammans hitta vägar för att eleven ska uppnå önskvärt resultat.

Vidare arbetar Lärare C med ett komparativt lärosätt då hon alltid arbetar med två religioner i taget för att eleverna kontinuerligt ska kunna jämföra. Slutligen skiljer sig Lärare F från både Lärare A och Lärare C. Detta tror vi beror på att dels undervisar hon på språkintro, dels hennes lärarstil. Lärare F arbetar inte med att inkludera många provtillfällen, utan hon satsar på ett fördjupningsarbete kring alla fem världsreligioner. Eleverna får cirka två månader på sig att arbeta med detta, dels på lektionstillfälle och dels hemifrån. Då eleverna går språkintro innehar de gymnasieålder, men läser religionskunskap enligt Lgr11. Genom att arbeta med fördjupningsarbetet gör Lärare F det förhållandevis enkelt för sig då hon inkluderar samtliga

kriterier för att hennes elever ska kunna uppnå ett godkänt betyg i religionskunskap. Lärare A och Lärare C inkluderar ett flertal av kriterierna men upplevs som något mer begränsade i sina urval.

6.9 Sammanfattande analys

Samtliga av de intervjuade lärarna arbetar utifrån läroplanen och detta utifrån olika fokus. Lärarna uttryckte en medvetenhet om hur deras urval var kopplade till läroplanen. Ett citat vi tycker sammanfattar de olika fokus och urval som vi har observerat hos lärarna är Lärare Bs uttal under intervjun: ”Man måste våga välja bort” (Lärare B). I detta utlåtande syftar Lärare B, i samklang med de andra lärarna, på tidsbristen med vad läroplanen vill att en elev ska uppnå och en lärare ska hinna gå igenom. Även i Kittelmann Flensners studie framhävs tidsaspekten som en begränsning. Hon menar även att det är viktigt för en lärare att kommunicera med sina elever om hur religionerna är kopplade till varandra och hur religionsämnet kan överföras i andra ämnen (2015: 56). Detta kan vi observera hos högstadielärarna som har SO som ämne där religion måste samsas med de andra SO-ämnena.

Vidare uppfattade vi att lärarnas erfarenhet kring elevernas tidigare kunskaper inom religionskunskap var grundläggande. Lärarna som bedriver undervisning på högstadiet hade inte mycket förväntningar på sina elevers kunskaper. Dock kunde vi under klassrumsobservationerna se tydliga glapp mellan de som hade goda kunskaper i ämnet och de som verkade uppleva ämnet som helt främmande. På gymnasiet upplevde vi som observatörer att lärarna tenderade att jämförelsevis ha en något högre förväntan på sina elevers existerande kunskaper. För vår studie har det varit intressant att se hur man utnyttjar de redan existerande kunskaperna utan att det nödvändigtvis tar över undervisningen. Detta är något som Osbeck (2009) bemöter i sin studie genom att belysa tanken om att som lärare vara objektiv inom religionsämnet. En av lärarna som uttryckte vikten av att vara objektiv var Lärare D. Lärare D anser att det är läraren som ska bedriva undervisningen och att det är hans jobb som lärare att ha kunskapen utan att blanda in elevernas religionsuppfattning. ”... jag ska ju själv hålla mig neutral så då kan de med göra det” (Lärare D).

Vi upplevde att samtliga sex intervjuade lärare hade olika ledarskap, vilket framkommer i resultatdelen. Även om vi ibland kunde se likheter mellan olika ledarstilar (bland annat *styrande* lärarroll) så kunde dessa skilja sig sinsemellan. Beroende på urval och examinationsform, anpassar läraren sin roll i klassrummet. De verktyg som vi kunde upptäcka att läraren använde för att motivera sina elever kom till uttryck på olika sätt. Till exempel i Klass C med Lärare C kunde vi observera en brist på engagemang hos eleverna. Dock tydliggjorde Lärare C i intervjun hur hon arbetar för att försöka motivera sina elever. Detta var till exempel *frihet* för självstudier, samt en god relation och ett *tryggt* klassrumsklimat. Fortsättningsvis kunde vi se en tydligare motivation i Klass F där eleverna under hela lektionstillfället bibehöll sitt intresse och motivation gentemot undervisningen och Lärare F. Även om det råder en mångkulturell skolpraktik i Sverige, menar von Brömssen att det föreligger en svensk hegemoni i många klassrum (2003: 299). Detta kunde vi observera när Lärare F bearbetade ämnet etik och kontinuerligt kopplade till svensk etik, samtidigt som hon var nyfiken på elevernas egna tankar och åsikter.

En fråga som vi ställde under intervjuerna rörde lärarens medvetna didaktiska val av metoder samt strategier som de använder sig utav. I samband med att vi ställde frågan förekom det oftast förtydligande från oss som intervjuade, varav de flesta lärarna svarade att de använder sig av föreläsningsmetoder/katederundervisning. De flesta lärare höll med om att det inte krävdes någon speciell anpassning för just religionsundervisningen och drog sig inte heller för att bearbeta svåra ämnen i klassrummet. Innan studiens start hade vi en tanke om att svåra ämnen skulle kunna ses som ett hinder i religionsundervisningen. Istället visade det sig i många fall vara något som eleverna uppskattade då de fick utrymme att diskutera. Ett ämne som alla lärare hade uppfattningen att eleverna är mer intresserade av inom religionskunskap var etik och livsåskådningar, vilket också var en tanke som vi hade med oss sedan tidigare. Detta kom tydligt till uttryck under ett par klassrumsobservationer som behandlade ämnet etik och där eleverna fick utrymme för diskussion och frågor. Vad vi kunde observera fanns det en koncentration och vilja att göra bra ifrån sig hos de flesta eleverna, men det krävdes framförallt i Klass E att läraren hade en auktoritet i klassrummet.

Avslutningsvis var vi positivt överraskade till engagemanget som vi kunde observera hos många av eleverna. Framförallt var vi imponerade över hur högstadieklassen Klass Bs intresse och delaktighet i klassrummet. Genom att Lärare B under hela lektionstillfället som observerades, ställde frågor till sina elever anser vi att detta kan bidra till att eleverna

bibehåller sin motivation samt att de ges möjlighet att fråga tillbaka då de inte förstår. Vi tror också att genom att Lärare B ställer så mycket frågor som han gör blir eleverna motiverade till att svara och bevisa sin kunskap i ämnet, vilket i sin tur kan stärka elevens självförtroende. Detta var något som vi kunde sakna i gymnasieklasserna, där eleverna förväntades besitta kunskapen.

7. Avslutning

I det här avsnittet har vi sammanfattat vårt sammanställda resultat utifrån våra frågeställningar. Frågorna som vi har besvarat i den här uppsatsen är: *Hur är lärarens urval inom ämnet religionskunskap kopplade till Lgr11 och Lgy11? Hur uppfattar lärarna elevernas tidigare kunskaper inom ämnet religionskunskap i klassrummet? Hur anpassar läraren sitt ledarskap efter elevernas förkunskaper och motivation?* Vi anser att med den data vi har kunnat samla in har vi haft resurser att besvara våra frågor, detta med hänsyn till den begränsade tiden för arbetet, tidigare forskning inom området samt omfånget av intervjuade lärare och observerade klasser. Vi anser att trots denna begränsning har vi kunnat få en relativt sanningsenlig verklighetsuppfattning av hur lärare arbetar med religionskunskapen som ämne på högstadiet och gymnasiet.

Den första slutsatsen som vi har dragit i detta projekt är att lärarna på högstadiet och gymnasiet tenderar att skilja sig åt i sin lärarroll. Detta har vi kunnat observera, dels utifrån deras relation med sin klass, dels utifrån det urval de fokuserar på. Den skillnaden som främst har kommit till uttryck är hur lärarna på högstadiet involverar sina elever i undervisningen, oavsett arbetssätt. Genom att högstadielärarna ställer många frågor får eleverna en betydande roll i undervisningen där deras röster blir hörda. Detta till skillnad från gymnasiet, där lärarna inte ställer lika många frågor, vilket således bidrar till att relationerna kan uppfattas som avståndstagande. Eleverna på gymnasiet får istället arbeta på ett mer självständigt vis, vilket har varit ett aktivt val från lärarnas sida.

Den andra slutsatsen som vi har dragit om huruvida lärarna väljer att utnyttja sina elevers sedan tidigare existerande kunskaper inom kultur och religion kan vi sammanfatta med att det skiljer sig från lärare till lärare. Det har inte blivit tydligt för oss om det finns tydliga skillnader i detta mellan de som undervisar på högstadiet och gymnasiet. Istället kan vi se att relationen mellan lärare och elever, samt elever sinsemellan, spelar en avgörande faktor. När vi har ställt den här frågan till lärarna har majoriteten av dem tagit upp ett tillåtande klassrumsklimat som en viktig del i hur mycket elevernas perspektiv får komma till uttryck.

Den tredje slutsatsen som vi har dragit är att samtliga lärare tar aktivt hänsyn till läroplanen, varav majoriteten återkommande refererar till religionsämnets syfte under intervjuerna. Den största skillnaden vi kunde observera var mellan två lärare, Lärare A och Lärare B. Lärare A, som är gymnasielärare, inkluderar enligt henne samtliga delar ur läroplanen. Dock uttrycker hon skarp kritik under intervjun mot bland annat gudsbild och jämförandet av religioner. Lärare B arbetar däremot på ett sätt där han aktivt i sin undervisning inkluderar både läroplan och nationella prov med syftet att dels förenkla för sig själv, dels för att förbereda sina elever inför kommande examinationer.

Avslutningsvis kan vi se att den här studien är relevant för vår framtida roll som religionslärare, där vi har fått reflektera över dels vår lärarroll, dels det urval som vi kommer att fokusera på i religionsundervisningen. Vi är beredda att hålla med Lärare B som menar att en religionslärare inte hinner bearbeta samtliga delar i läroplanen rättvist på grund av tidsbrist, vilket leder till att en lärare måste prioritera vissa delar beroende på klass och existerande kunskaper. Vi hade egna funderingar kring att lärare prioriterar delmoment i ett ämne, vilket också var motiveringen bakom den ställda frågan. Vi inser att tidsbegränsningen för religionskunskapsämnet är ett hinder som många lärare ställs inför, men stämmer in i Lärare B:s utlåtande: ”Man måste våga välja bort.”

8. Förslag till vidare forskning

För framtida forskning vill vi föreslå att utvidga detta projekt genom att involvera ett elevperspektiv. Detta kan ske genom fler klassrumsobservationer och tillfällen, samt intervjuer med elever. Vi tror även att en enkätundersökning hade varit av intresse för framtida studier för att nå ut till fler lärare och klasser och på så vis få en större vidd på studien. Vi menar genom att inkludera andra teorier kan studien få en annan påföljd, då fokus hade varit riktad på annat. Rekommendationer för framtida forskning är listad nedan:

- Ett större elevfokus med sociokulturellt perspektiv
- En diskursanalys av transkriberat material.
- Ett genusperspektiv på lärarrollen.
- En textanalys av den fullständiga läroplanen i religionskunskap.

9. Källförteckning

Berger L Peter. Luckman Thomas. 2011. *Kunskapssociologi; hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm. Wahlström & Widstrand

Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Erwin, Jonathan. 2003. "Giving Students What They Need", *Educational Leadership*, Vol. 61, Nr. 1: 19-22.

Hersey, Paul & Blanchard, Kenneth H. 1988. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. 5.uppl. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

Kittelman Flensner, Karin. 2015. *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborg.

Löfstedt, Malin. 2011. *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund. Studentlitteratur AB.

Osbeck, Christina. 2009. "Religionskunskapslärare", Schüllerqvist, Bengt, & Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: 157-202

Patel, Runa & Davidsson Bo. 1994. *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund. Studentlitteratur AB.

Skolverket, *Del ur Lgr11 kursplan i religionskunskap i grundskolan*

Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Religionskunskap.pdf>

Skolverket, *Kommentar om kursplanen i religionskunskap*

Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/sb/d/1708/a/21679>

Stensmo, Christer. 2007. *Pedagogisk filosofi*. Lund. Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. s.12

von Brömssen, Kerstin. 2003. *Tolkningar, förhandlingar och tystnader - elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg.

10. Bilagor

10.1 Mailutskick

Hej religionslärare,

Vi är två tjejer som heter Linda och Emelie och vi studerar till religionslärare på högskolan i Halmstad. Vi håller för närvarande på med vår C-uppsats där vi ska intervjua religionslärare och observera religionslektioner. Syftet är att jämföra religionsundervisningen på högstadiet med gymnasiet. Vi undrar om du skulle ha lust och tid att låta oss observera en eller två lektionstillfällen och sedan ställa ett par frågor? Du förblir anonym i projektet.

Väl mött,

Emelie och Linda

10.2 Intervjufrågor

Frågorna för intervjun är väl genomtänkta och formulerade i syftet att utreda hur läraren presenterar ett ämne inom religion för sina elever, hur elevers attityd mot detta ämne är, deras förkunskaper om ämnet samt hur fokuserade och aktiva eleverna är under lektionstiden.

Del 1

Del 1 är kortare frågor om läraren och klassen, där syftet är att bidra med viktig förkunskap innan del 2.

Hur länge har du undervisat i religion?

Hur många lektionstillfällen har du med klass (?) i veckan? Hur långa är de?

Del 2

Del 2 går djupare in på hur läraren presenterar religionsämnet och hur diskursen om ämnet är, samt förkunskaperna eleverna besitter.

Hur introducerar du ett nytt ämne/religion inom religionsvetenskap för dina elever?

Didaktiska metoder/medel: Använder du dig av någon speciell strategi/teoretisk strategi? (T.ex hur mycket är eleverna aktiva? Får eleverna påverka undervisningsformen? Grupparbeten? Examinationsmetoder? Osv.)

Hur uppfattar du dina elevers redan existerande kunskaper inom religion? Hur kollar du förkunskaperna? Hur påverkar detta urvalet?

Hur tolkar du läroplanen i ditt urval av religioner/livsåskådningar/etik? Vad har du mer fokus på? Vad har du mindre fokus på?

Finns det något eleverna är mer eller mindre intresserade av inom religionsvetenskap?

Upplever du några svårigheter med att undervisa i religion? Isf, vilka?

Utnyttjar du dina elevers redan existerande erfarenheter inom religiositet och kultur?

Hur arbetar du för att dina elever ska uppnå sina egna specifika mål inom religionskunskap?

(Dvs betyg)

För gymnasielärare:

Vilka program undervisar du? Vilket år går de i?

Upplever du som undervisat år 1-3 skillnader i undervisningen och elevernas mottaglighet?

Har du undervisat både RK1 och RK2? Om så är fallet, upplever du stora skillnader i kunskapsnivåerna?

Tack till...

*vår handledare Jürgen för vägledning,
samt våra intervjupersoner.*

Emelie Strandberg & Linda Jacobsson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se